

Jacqueline Beckers, Professeur
Charléne Leroy
Université de Liège
Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation

QUAND UN ENSEIGNANT DÉBUTANT SE REGARDE ENSEIGNER...

DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF MIS EN PLACE DANS LE CADRE DU COURS DE DIDACTIQUE SPÉCIALE EN PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Introduction

Le dispositif dont il est question a notamment été concrétisé grâce à un projet de recherche interuniversitaire (Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur, Université de Liège et Université de Mons) financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique. L'objectif de ce projet est la détermination d'indicateurs d'efficacité de dispositifs de formation permettant le développement de compétences et de l'identité professionnelles des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

Dans cet article, est présenté un dispositif conçu à l'Université de Liège dans le service PERF (Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation) dirigé par Jacqueline Beckers. Le public se compose des futurs agrégés du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation. Ces futurs enseignants (ci-après « FE ») sont amenés à enseigner dans les sections « sciences humaines » de l'enseignement général mais aussi dans l'enseignement qualifiant technique et professionnel du secteur « service aux personnes » préparant à des métiers où l'interaction humaine avec des publics souvent fragiles ou fragilisés est essentielle.

La préparation à un métier difficile dans des conditions où le temps et les moyens sont souvent restreints a notamment incité les formateurs⁽¹⁾ à articuler étroitement la formation

didactique aux stages et à se centrer sur les activités telles qu'elles sont vécues par les novices. Cet article est consacré à un des dispositifs de cette formation didactique : l'accompagnement réflexif au fil des stages. Ce dispositif contribue à identifier des contenus et des démarches utiles à développer en formation mais il vise surtout à permettre aux FE d'analyser leur propre activité en vue de la réguler ; il s'inscrit, comme l'ensemble du cours de didactique spéciale, dans une démarche de « didactique professionnelle »⁽²⁾ (Pastré, 2002).

Depuis l'année académique 2009-2010, les FE sont filmés à l'occasion d'un micro-enseignement en amont du premier stage et lors de chacun de leurs trois stages par une chercheuse⁽³⁾ qui ne participe pas à leur l'évaluation certificative. Celle-ci, le plus rapidement possible après la leçon filmée, les accompagne individuellement, dans une démarche d'autoconfrontation (Theureau, 2000) inspirée des principes de la supervision réflexive (Schön, 1988) et enrichie des apports de Vermersch (1994, 2004), Clot (Amigues, Faïta, et Saujat, 2004; Faïta et Vieira, 2003; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller 2001), Argyris et Schön (1974) et Jorro (2005).

Les objectifs prioritaires de ce dispositif sont de :

développer les pratiques réflexives des FE en les aidant à prendre conscience de leurs comportements, de leurs attentes, de leurs processus de pensée

dans l'action, à donner du sens à leur action, à l'évaluer sur la base d'observables, bref, à s'auto-informer dans le contexte complexe et singulier de l'action ;

favoriser le transfert des apprentissages en aidant les FE à se construire des concepts pragmatiques ajustés à leurs préoccupations et susceptibles de les aider à réguler leur action professionnelle pour qu'elle tende de plus en plus vers l'atteinte des buts prioritaires du métier : éduquer et instruire chacun des élèves qui leur sont confiés.

Cet article comporte les résultats de la première des trois années de recherche. Cette première année, exploratoire, a été consacrée à des préoccupations essentiellement méthodologiques. Sur la base de la littérature scientifique, des expérimentations ont été menées pour élaborer un dispositif d'entretien d'autoconfrontation susceptible de répondre au mieux aux objectifs de la formation et de la recherche.

Fondements théoriques

Réconcilier la réflexion dans l'action et celle sur l'action

La treizième compétence à développer chez les FE, selon le décret qui organise l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique (Moniteur Belge du 22 février 2001), souligne l'importance d'amener chaque enseignant à devenir capable de « porter un

regard réflexif sur sa pratique [...] ». Cet objectif implique que des efforts soient déployés dans ce sens au cours de la formation initiale⁽⁴⁾. Il implique également la nécessité d'étayer scientifiquement ce type de compétences. Comme le précise Beckers (2009, p.4), « le concept de « praticien réflexif » [...] a été développé dans les écrits de Schön. Il s'inscrit dans la continuité des théories qui étudient le lien entre l'action et le savoir ». Un apport essentiel de Schön a été de distinguer deux processus. La réflexion sur l'action (*reflection on action*) une fois que celle-ci est accomplie autorise l'analyse des effets, l'effort de compréhension permettant alors au sujet de s'engager dans une « transformation réflexive de l'expérience » (Schön, 1988, p.25, cité par Beckers, 2009). Par contre, la réflexion dans l'action (*reflection in action*), consiste à « être à l'écoute, voire [à] se laisser surprendre » par l'action en cours, grâce à une prise de distance consciente de ce qui est en train de se passer et une tentative de régulation visant à une meilleure efficacité. Pour Schön, c'est cette modalité de réflexion qui signe la vraie expertise de certains praticiens, alimentée par le répertoire d'expériences professionnelles constamment réévaluées qu'ils se sont construit. Ce second type de réflexion est beaucoup plus difficile à mener pour les débutants ! Il serait cependant utile d'amorcer avec eux ce processus.

Est-il possible pour un débutant d'accéder à sa pensée dans l'action ?

Pour ce faire, une des voies, tracée par Saint-Arnaud (2001, cité par Beckers, 2009), est de les amener à prendre conscience d'un écart possible, mis en évidence par Schön et Argyris (1974), entre leurs « théories d'usage » et leurs « théories épousées ». Les théories épousées, en partie inspirées par les concepts et modèles de référence du métier nous servent à expliquer notre fonctionnement, à le rationaliser, à

justifier nos actions et nos choix ; elles constituent une sorte de surmoi professionnel. Les théories d'usage, celles qui régissent nos comportements dans le feu de l'action, ne sont pas directement accessibles à notre conscience : elles sont notamment dictées par l'émotion. L'hypothèse formulée est que l'attention portée au moment de la réflexion *sur* l'action — idéalement menée au plus près du déroulement de celle-ci et sur la base de ses traces —, l'attention portée aux émotions ressenties, aux préoccupations émergentes, aux informations perçues et négligées dans l'action, pourrait favoriser le processus de réflexion *dans* l'action. L'exploitation d'entretiens d'autoconfrontation aux traces vidéoscopées de l'action d'un FE nous a paru être une manière de réunir les conditions énoncées ci-dessus.

Selon Theureau (2004), les démarches d'autoconfrontation aux traces vidéoscopées de l'expérience permettent au sujet de se replonger dans son action et de commenter partiellement ce qu'il percevait, ce qui le préoccupait au cours de l'action. Néanmoins, le moment de l'entretien est une nouvelle expérience à part entière : les préoccupations, les émotions, les éléments perçus sont différents de ce qui avait été vécu lors de l'activité. Comme le souligne Clot, « pour permettre à l'acteur de passer son action au crible de la pensée, le sujet doit « réaliser » — aux deux sens du terme — ce qu'il fait. Mais, pour qu'il puisse « réaliser » son action, il faut lui fournir des moyens nouveaux » (Clot, 2001, p.261). Nous pensons que les moyens nouveaux développés par l'acteur (qui prennent en considération son action et sa pensée dans l'action) lui permettront d'améliorer ses prises de décisions dans le feu de l'action et l'efficacité des régulations qu'il décidera d'apporter. Cette expérience d'autoscopie permet une nouvelle entrée dans l'action, « une répétition sans répétition » (Clot, 2001 p.261) qui ne contraint pas le sujet et lui rend son pouvoir d'action.

L'autoconfrontation simple permet au chercheur à la fois « d'entrer

dans le système interprétatif » du professionnel (Schön (1988), cité par Beckers, 2007, p.281) et de lui faire prendre conscience de ce système. Pour parvenir à expliciter sa pensée dans l'action et ensuite à l'analyser, une série de conditions doivent être réunies au cours de l'entretien. Tout d'abord, le FE a besoin qu'on lui fournisse des traces de son action telle qu'elle s'est déroulée, des traces dénuées de toute interprétation. Les traces vidéoscopées rencontrent mieu ce besoin que les données d'observation (prise de notes, schémas) récoltées par un tiers, qui risque davantage d'interposer son propre filtre. Ensuite, le chercheur doit être un guide « externe à une relation hiérarchique » (Armenoult, 2005, p.3) afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, qui entraînerait un discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre. Finalement, l'entretien nécessite le « passage d'un agir à une activité langagière » (Rix et Lièvre, 2005, p.4). Celui-ci « n'est ni direct, ni facile, ni immédiat, ni spontané » (Vermersch, 1999, p.13), le novice a besoin d'être accompagné par un tiers pour l'aider à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience [...] » par une description détaillée de l'activité (Vermersch, 1994, p.86). Dans cette optique, Vermersch évoque la possibilité de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies.

Se fondant sur les principes de la supervision réflexive de Schön, la chercheuse qui gère les entretiens d'autoconfrontation n'adopte pas un positionnement d'experte (Beckers, 2007, p.235), elle accompagne plutôt le FE dans ses premières expériences professionnelles en l'aidant à « établir une distance avec la situation vécue en cherchant à étendre le savoir à d'autres situations et en prenant aussi du recul par rapport à son fonctionnement dans la situation » (Donnay et Charlier 2006, p.67-72 cité par Beckers, 2007, p.127).

Analyser et réguler son action

Comme le souligne Jorro (2005), analyser son action ne suffit pas pour améliorer sa pratique. L'accompagnement du FE l'invitera aussi à formuler des pistes de régulation à court, moyen et long terme, qu'il juge nécessaires pour être plus efficace et qui lui paraissent à sa portée.

L'accompagnement proposé est entendu au sens de Paul (2004, p.308) comme un : « processus orienté vers un mieux (mais non finalisation d'un objectif défini a priori), soutenu par un schème historique (autrui est inscrit dans une histoire), une conception du temps comme mûrissement, maturation (et non seulement optimisation du soi ou réalisation de performance) ». Cet accompagnement « sollicite un cheminement commun » (*ibid.*), mais transitoire puisqu'il s'agit de rendre le FE autonome par rapport à la démarche réflexive et de lui permettre de réguler son action. La posture de l'accompagnateur est déterminante dans le processus. Un des volets de nos recherches⁽⁵⁾ est dédié à un éventuel parallélisme entre le développement réflexif du FE durant l'accompagnement et les modalités de relance et de feedbacks de l'accompagnateur. La difficulté réside dans les obligations professionnelles vécues par le formateur, conscient qu'il a le devoir d'aider le FE à acquérir les compétences professionnelles attendues. Les apports de Jorro quant à l'accompagnement tiennent à l'idée selon laquelle il est possible de respecter le cheminement du FE tout en faisant preuve d'exigence à son égard. L'exi-

gence, selon Jorro, est perceptible « à travers le message de développement des possibles et de valorisation du potentiel » (Jorro, 2006, p.7).

Description du dispositif

Planification des entretiens au fil des stages

Chaque stage donne lieu à un accompagnement réalisé par un chercheur non impliqué dans l'évaluation certificative. Les entretiens ont lieu moins d'une semaine après la séance filmée. Le premier stage est organisé dans la filière de transition, le FE est filmé une fois lors de cette première expérience professionnelle. Les deux autres stages se déroulent dans l'enseignement qualifiant, tantôt dans une section technique (agent d'éducation, aspirant nursing, animateur), tantôt dans une section professionnelle (puéricultrice, aide familiale, aide soignante). Lors du deuxième stage, le plus important notamment s'agissant du nombre d'heures de cours prestées, une boucle de régulation a été intégrée⁽⁶⁾. Le FE est filmé à deux reprises par le chercheur. L'entretien, mené après une première séance de cours filmée, se termine par l'identification conjointe de pistes de régulations adaptées au terrain de stage. Le chercheur et le FE fixent ensemble la séance lors de laquelle le FE sera à nouveau filmé, séance qui sera suivie d'un nouvel entretien. Le FE peut ainsi identifier les effets des régulations qu'il est ou non parvenu à mettre en place pour ensuite pouvoir généraliser ses apprentissages.

Planification des entretiens d'autoconfrontation au fil des stages d'enseignement

Zoom sur l'entretien d'autoconfrontation

Phase n°1 : Cadre et problématisation

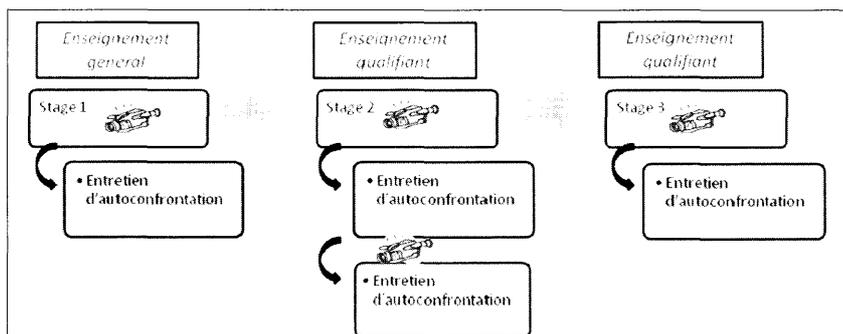
Le chercheur accompagne le professionnel dans la relecture de sa pratique filmée. La première fois, il commence par exposer le cadre de l'entretien : la confidentialité des données, les objectifs de l'accompagnement et de l'entretien, les différentes phases et leur planification. Ensuite, le chercheur donne l'initiative au FE en lui posant une question ouverte non inductive, par exemple : *Sur quel(s) élément(s) lié(s) à la séquence filmée as-tu envie de revenir ?* Cette première question donne le ton de l'entretien, il s'agit de prendre le temps d'écouter ses préoccupations de jeune enseignant, de les analyser et d'y trouver des pistes de solutions.

Phase n°2 : Visionnage de la séquence filmée et analyse des extraits

Lors de cette phase, le FE a l'occasion de se regarder dans l'action. C'est lui qui a l'initiative d'interrompre la vidéo.

Parmi les motivations qui justifient les interruptions, on peut pointer les exemples suivants : *« lorsque je découvre quelque chose dont je n'avais pas conscience ou de nouveau »* ; *« lorsque je me pose une question »* ; *« lorsque j'identifie un moment sur lequel j'ai envie de revenir »* ; *« lorsque j'ai envie d'apporter un commentaire, de dire quelque chose »* ; *« lorsque j'identifie un moment significatif pour moi »* ; ...

À chaque interruption, le FE est invité à s'exprimer en premier lieu. Dans un second temps, sans imposer son découpage de la réalité, sa description, son propre cadre d'analyse, ses interprétations ou ses solutions, le chercheur aide le FE dans une démarche de description, d'analyse et de formulations d'alternatives. La phase de description est importante, le cher-



cheur peut aider le FE en posant des questions ayant pour but d'exprimer, d'explicitier, de clarifier et/ou d'analyser son ressenti en vue de compléter sa description.

Au nombre des questions visant à aider le stagiaire à exprimer son ressenti, on compte : « Qu'as-tu ressenti à ce moment-là ? » ; « Quel est ton ressenti en te voyant ? ». Au nombre de celles visant à expliciter le propos, citons : « Que voyais-tu à ce moment-là ? » ; « Que pensais-tu dans l'action ? » ; « Que font les élèves ? » ; « Que dis-tu ? Que fais-tu ? Qu'entends-tu ? ». Au nombre de celles visant à clarifier le propos, on retiendra : « Qu'entends-tu par « les élèves sont attentifs » ? Comment cela se manifeste concrètement ? ». Enfin, parmi celles qui ont pour but d'analyser le ressenti, pointons « Qu'est-ce qui te permet de dire que tu as été mauvais ? » ; « Est-ce quelque chose que tu remarques en regardant la vidéo ou que tu as observé pendant que tu donnais cours ? » ; « De quoi tiens-tu compte maintenant alors que tu n'as pas pu l'observer, l'analyser dans l'action ? ».

Le chercheur aide le futur enseignant à (a) décrire l'action telle qu'il la perçoit sur la base de la vidéo ; (b) verbaliser sa pensée dans l'action entre chacune des micro-actions (un exemple figure sous « Les préoccupations des futurs enseignants ») ; (c) décrire les informations perçues grâce à la vidéo qui n'avaient pas été identifiées dans l'action en différenciant ce qui avait été perçu dans l'action et ce qui a émergé durant l'entretien. Suivent quelques exemples de questionnement ayant trait à ces trois points : *J'ai observé à ce moment là ... j'ai vu qu'il(s) faisai(en)t ... j'ai entendu ... ; Quelles étaient mes préoccupations à ce moment-là ? ; Quelles étaient les connaissances (au sens large) que je mobilisais à ce moment ? ; Qu'est-ce que je vois maintenant sur la base de la vidéo et dont je n'avais pas conscience dans l'action ? ; Qu'est-ce qui me préoccupe en me regardant et qui ne me préoccupait pas à ce moment là ?*

Le but est alors d'identifier la distance ou la concordance plus ou moins importante entre, d'un côté, la pensée dans l'action et, de l'autre, la pensée durant la nouvelle expérience de l'entretien du FE.

Mais le chercheur peut également aider le FE à (d) expliciter les éléments d'observation sur lesquels il se fonde pour tirer ses conclusions et analyser l'activité en décrivant les critères qui lui permettent d'évaluer l'efficacité de son action sur la base d'indices repérés dans la vidéo, de concepts issus de la littérature scientifique, de concepts pragmatiques ; (e) rechercher des alternatives, concevoir les possibles de son action et envisager dans quelle mesure il pourra ou non mettre en place les pistes dégagées (à court, moyen ou long terme, dans quelles conditions, etc.).

L'entretien d'autoconfrontation est un moment « [...] où sont suspendues les différentes contraintes sociales pesant sur l'activité des sujets » (Amigues, Faïta, Saujat, 2004). Le FE peut envisager une expérience positive, en formulant des alternatives à son action qui soient proches de ses préoccupations dans l'action et ainsi se sentir capable de les mettre en œuvre.

Le chercheur pointe éventuellement des éléments de la vidéo qui méritent réflexion. Il invite à l'analyse et enrichit la discussion au moyen d'un apport théorique. De cette manière, il peut engager le professionnel dans un processus de changement.

Phase n°3 : Synthèse des analyses, prises de décisions et clôture de l'entretien

La phase de synthèse permet au FE de faire le tri et d'organiser les analyses des différents extraits. Il s'agit d'atteindre un niveau plus élevé de généralisation. Le FE est invité à identifier ce qu'il lui paraît possible de réguler dans ses actions futures à court, moyen et long terme, les ressources dont il a besoin et les conditions qui lui paraissent indispensables. Les questions possibles sont *Qu'est-ce*

que je pense pouvoir mettre en place à court ou moyen terme ? À quelle(s) condition(s) ? Sur quoi ai-je pris ?

Exploitation du matériel récolté dans le cadre du cours de didactique spéciale

Convaincue que l'analyse de l'activité des seuls enseignants chevronnés ne peut suffire à comprendre comment se construisent les savoirs professionnels ni à aménager des situations qui favorisent le développement professionnel des débutants, l'équipe PERF centre ses travaux sur l'analyse de l'activité des enseignants débutants. Ce choix aide à éviter deux travers : la reproduction des pratiques au détriment de l'évolution du métier et l'adoption d'une perspective déficitaire à l'égard des débutants.

Ainsi, les données récoltées grâce au dispositif et analysées relèvent de trois options : l'intérêt spécifiquement porté au public des enseignants débutants, l'étude de leur activité en interaction avec une classe d'élèves, et, parallèlement, la manière dont ils prennent conscience d'une nouvelle expérience, l'analysent, la construisent grâce à leur capacité à gérer progressivement l'environnement complexe de la classe.

Le matériel récolté nous permet de concevoir des dispositifs de formation qui prennent en considération à la fois les contraintes spécifiques des terrains sur lesquels les enseignants débutants que nous formons seront amenés à enseigner et les difficultés particulières qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans ces contextes.

Ainsi, nous exploitons des situations engrangées lors d'une année précédente (retranscriptions rendues anonymes ou extraits de vidéos avec l'accord formel de l'ancien étudiant, dans ce cas) par exemple, pour réfléchir à propos de la manière de tenir compte des difficultés langagières et conceptuelles de certains élèves du qualifiant sans réduire le niveau taxonomique des tâches proposées, la manière de

favoriser la distance professionnelle à l'occasion d'analyses de situations dans lesquelles ils se projettent personnellement en raison de leur histoire... Notre banque d'exemples s'enrichit de l'expérience du suivi des étudiants lors de leurs stages et des analyses des entretiens.

Analyse des retranscriptions des entretiens

Comme nous l'avons déjà mentionné, lors de l'entretien, le FE décide lui-même d'interrompre la vidéo et de soumettre l'extrait à la réflexion. Les premiers mots qu'il prononce à ce moment sont déterminants: ils expriment ce qui fait sens à ses yeux et comment il l'appréhende. Les commentaires spontanés des FE sont suivis d'une réflexion conjointe avec le chercheur. Nous avons décidé de structurer les données de manière à pouvoir analyser séparément le commentaire spontané qui suit l'interruption (a) et la réflexion conjointe avec le chercheur (b).

(a) Commentaire qui suivent les interruptions de la vidéo par le FE	(b) Réflexion conjointe
Analyse des commentaires qui suivent l'interruption, en tant qu'unité de sens pour le FE	Analyse de la réflexion conjointe avec l'accompagnateur

Deux cadres théoriques sont utilisés pour l'analyse de ces données : d'une part, le cadre « sémiologique » d'analyse des cours d'action inspiré de Theureau (1992, 2000) et, d'autre part, les catégorisations de Jorro (2005) permettant de décrire les postures (retranchement, témoignage et questionnement) du FE dans le processus d'analyse de sa pratique et de caractériser leurs seuils de réflexivité (reflet, interprétation, fonction critique-régulatrice). Dans le cadre de cet article, nous ne donnerons qu'un bref éclair-

rage sur certains des résultats déjà disponibles.

Les commentaires post-interruptions : quel accès à la pensée dans l'action ?

L'analyse a permis de dégager trois types d'interruptions :

1. Les interruptions qui correspondent à une (in)satisfaction spécifique dont le FE est conscient et dont la vidéo lui fournit un exemple qu'il peut commenter.

Les plus récurrentes concernent la gestion de la discipline et de l'ordre, l'expression orale et non verbale du FE, la clarté de ses explications, la prise en considération et l'intégration dans le propos des représentations, idées et expériences des élèves.

« Et alors là je trouve que ce n'est pas mal parce qu'il y en a un qui sort son GSM et je lui dis calmement et je suis même poli à la fin je dis "merci" et il le range et ça ne crée pas le conflit alors que si quelqu'un s'était énervé, à mon avis, avec cet élève-là, il serait entré en conflit et, à mon avis, c'est la raison pour laquelle certains professeurs ont de gros problèmes avec cette classe-là et pourtant ce n'était pas si terrible que ça, mais ils vont tous être convoqués chez le directeur parce qu'il y a beaucoup de profs qui n'arrivent pas à donner cours tellement c'est bruyant, tellement ils n'écoutent pas. » (Verbatim illustrant le premier type de commentaire).

Souvent, le FE porte un jugement sur son action en recourant à différents arguments issus de la vidéo ou plus généraux. Dans ce cas, il est plus compliqué d'accéder à la pensée dans l'action du FE. Le chercheur aide alors le FE à revenir à une description fine de l'action pour tenter d'accéder à sa pensée dans l'action.

2. Les interruptions qui correspondent à des moments où le FE se laisse surprendre par son image,

comme s'il prenait conscience de certains événements qu'il n'avait pas captés au cours de son action.

FE : « Là, je m'arrête ça ressort, je ne pensais pas que c'était le cas, enfin je me doutais on m'avait fait la remarque mais bon là c'est flagrant. »

Chercheur : « Qu'est-ce qui est flagrant sur cet extrait ? »

FE : « Je ne laisse pas assez le temps pour répondre aux élèves et après même pas vingt secondes, je me réponds un peu à moi-même. Moi, ce que j'attends à ce moment-là, c'est que eux me répondent sur ce qu'ils ont retenu sur ce qui s'était passé deux jours avant parce qu'on avait fait beaucoup d'exercices, on n'avait pas vraiment fait de la théorie. C'est une question de temps, je me dis : je ne vais pas leur laisser dix minutes pour réfléchir, faut pas rester là comme ça. » (Verbatim illustrant le deuxième type de commentaire).

Tout se passe comme si l'entretien constituait une nouvelle expérience à part entière durant laquelle émergent de nouvelles préoccupations, de nouveaux éléments du contexte, des réactions d'élèves non identifiées au préalable, qui n'avaient été perçues dans l'action. Lorsqu'il commente son action, le FE ne précise pas toujours d'emblée s'il évoque sa pensée dans l'action ou sa pensée pendant l'entretien. Ici, le chercheur peut plus aisément aider le FE à décrire sa pensée dans l'action en l'aidant à différencier ce dont il avait conscience dans l'action et ce qu'il a découvert grâce à la vidéo. En effet, en mettant en évidence ses préoccupations au cours de l'action, le FE parvient à comprendre ce qui lui avait échappé et qu'il peut observer grâce à la vidéo. Un exemple sera détaillé plus loin.

3. Les interruptions qui correspondent à des moments où le FE se replonge dans sa propre action et dans ses préoccupations *in situ*. Le FE ne regarde pas la vidéo avec la volonté d'in-

firmer ou de confirmer ses craintes (interruption n°1). Il ne vit pas non plus une prise de conscience brutale de certains éléments dont il n'avait pas conscience (interruption n°2). Il vit en différé sa propre action qu'il peut commenter.

FE : « Là quand il me dit cela »
Chercheur : « Que dit-il ? »
FE : « Donc il me dit "oui mais il y en a qui vont être en retard" parce que ça aussi, c'est le truc quand ils arrivent le matin "ah un tel m'a sonné, il arrivera en retard, un tel m'a sonné, il viendra plus tard". Je me dis "mince" parce que je n'ai pas des masses de copies vu que j'avais prévu qu'ils soient au maximum quatre par groupe. Donc, devoir les intégrer, j'étais en train de me dire "comment je vais faire ?" »
(Verbatim illustrant le troisième type de commentaire).

L'hypothèse selon laquelle l'entretien d'autoconfrontation permet au FE de verbaliser sa pensée dans l'action est soutenue par nos résultats. Néanmoins, tous les FE ne parviennent pas d'emblée à la mise en mots de leur pensée et il peut même être difficile pour certains d'y avoir accès. Les trois types d'interruptions identifiés montrent que le FE est plus ou moins susceptible de décrire sa pensée dans l'action. L'accompagnement du FE dans ce processus doit être conçu compte tenu de ce constat.

Les analyses conduisent à distinguer clairement deux temps sur lesquels porte la réflexion au cours des entretiens. Cette distinction est aussi utile dans une perspective de recherche que dans une perspective de formation : elle permet, comme le souligne Rogalski (2007, p.5), de « prendre en compte l'impact de l'activité sur l'enseignant lui-même (ce qui est une préoccupation centrale de l'ergonomie) » en considérant deux temps d'activités qualitativement différentes.

- Le temps « t » fait référence à la pensée du FE dans l'action (ses

préoccupations dans l'action, ses attentes, ce qu'il percevait dans la situation et les concepts pragmatiques qui soutiennent sa pensée dans l'action). La pensée dans l'action du FE (au temps « t ») est importante à prendre en considération pour la formation initiale et continuée de ce dernier.

- Le temps « t' » est celui d'une nouvelle expérience, celle de l'entretien d'autoconfrontation, qui permet de « se voir donner cours ».

Les préoccupations des futurs enseignants

Notre objectif en invitant le novice à interrompre lui-même la vidéo est d'accéder à son système interprétatif, à ses préoccupations, et à la manière dont il les gère dans l'action pour proposer des interventions adéquates par rapport à sa zone proximale de développement (Vygotski). Si dans l'action, les préoccupations des enseignants (qu'ils soient novices ou chevronnés) sont multiples (gestion de la discipline, du temps, de la matière, ...), celles des novices peuvent être qualitativement différentes de celles des chevronnés. Par exemple, les jeunes enseignants se soucieraient davantage du maintien de l'ordre comme un objectif en soi sans pour autant totalement négliger l'apprentissage et le développement de l'enfant (Ria et al. 2004 ; Durand, 1996, 3^e éd. 2002) alors que les chevronnés ont plutôt tendance à considérer le maintien de l'ordre comme un moyen au service de la qualité de l'enseignement-apprentissage. Outre ces différences d'empan conceptuel, Rogalski ajoute une distinction supplémentaire relative à l'empan temporel : les préoccupations des débutants sont davantage centrées sur le court terme que celles des chevronnés. Ainsi, on peut souhaiter « gérer le temps » pour ne pas tomber à court d'exercices lors d'une heure de cours ou « gérer le temps » et le dosage des tâches propo-

sées dans une séquence plus large pour optimiser l'apprentissage des élèves. Aussi, durant les entretiens, les FE verbalisent-ils les objectifs sous-jacents aux préoccupations déclarées. La trentaine d'entretiens menés nous a permis d'identifier des configurations de préoccupations dans l'action à l'instar des couplages types identifiés par Leblanc et al. (2008, p.69).

Au sein d'une même unité d'action, différentes préoccupations se juxtaposent et entrent régulièrement en tension les unes par rapport aux autres. En effet, les moyens mis en place pour chercher à les gérer toutes peuvent être contradictoires si bien que leur prise en compte simultanée entraîne une insatisfaction. Le FE n'en est pas toujours conscient de prime abord et c'est la confrontation à son image lors de l'entretien qui lui permet d'en avoir conscience (voir l'exemple). Dans d'autres cas, le FE peut, dans l'action, avoir identifié la difficulté ou l'insatisfaction mais ne pas être parvenu à en analyser les tenants et les aboutissants ou à envisager des pistes de régulation.

Nos données nous ont permis de constater que la gestion du cadre et le maintien de la discipline ne sont pas fréquemment relevés par les FE (notamment pour ce qui concerne la pensée dans l'action), contrairement à ce qui est généralement étayé dans la littérature scientifique (Adams & Krockover, 1997 ; Amigues & Saujat, 1999). Les pensées dans l'action des novices qui constituent notre public sont souvent focalisées sur les contenus théoriques à enseigner : comment bien les énoncer ? Comment les organiser ? Quelles doivent être la quantité et la qualité des contenus théoriques à enseigner ?

À titre d'exemple, voici le compte rendu d'un entretien avec un FE qui illustre, d'une part, les différences entre les préoccupations dans l'action et celles qui surgissent durant l'entretien, d'autre part, l'importance accordée par un FE aux contenus théoriques.

Résumons le contexte. Le FE reçoit pour consigne de la part des didacticiens de travailler à la maîtrise par les élèves d'une démarche transversale (la FE a choisi la prise de notes). Pour un cours de sciences sociales, sa maître de stage lui a demandé de traiter de l'aide humanitaire. Les élèves sont en 5^e année de l'enseignement secondaire général.

Le FE repère, pendant l'entretien, qu'il est animé par plusieurs préoccupations dans l'action, mais la principale concerne la quantité de matière à dispenser. En effet, cette préoccupation va déterminer un certain nombre de ses prises de décision dans l'action.

Avant de regarder la vidéo, le FE explique l'importance qu'il accorde aux prises de parole des élèves durant les leçons. Ainsi, une de ses théories épousées (et préoccupation au temps « t' ») concerne l'avantage de favoriser l'expression des élèves pour qu'ils verbalisent leur compréhension des concepts abordés pendant les cours ou qu'ils fassent état de la recherche d'exemples. Le FE ajoutera qu'il est nécessaire de laisser du temps aux élèves pour réfléchir et formuler oralement leur réponse. Dès lors, il s'attend à observer, dans la vidéo, des moments pendant lesquels il donne l'occasion aux élèves de rendre compte de ce qu'ils ont compris. En regardant la vidéo, le FE fait une découverte : à plusieurs reprises, lorsqu'il pose une question, il ne laisse pas plus de quelques secondes aux élèves pour répondre, ce qu'il considère comme insuffisant. De plus, souvent, le feedback qu'il donne après les prises de parole des élèves n'est pas en lien avec ce qu'elles contiennent.

FE : « Je ne laisse pas assez le temps pour répondre aux élèves et après même pas vingt secondes, je me réponds un peu à moi-même. Et voilà, il fallait qu'ils réfléchissent un peu et je ne leur laisse pas trop le temps de réfléchir. »

[...]

Chercheur : « Tu entends ce qu'elle te dit quand elle te dit « c'est des dons » ? »

FE : « Non, je n'écoute pas, j'étais en train de réfléchir à ce que j'allais dire, enfin essayer de savoir, donc dépêche-toi, c'est quoi, comment je vais expliquer un subsidé, je me dis, je me rappelle même, je vais expliquer par rapport au sport ou quoi, voilà des entreprises qui vont donner des sous à une équipe de basket et voilà ils ont leur nom sur le T-shirt. Je pensais à des trucs comme cela. »

Dans la suite de l'entretien, le chercheur va accompagner le FE afin d'identifier ses préoccupations au moment de l'action qui permettraient de comprendre l'écart entre ses théories d'usages (notamment ses préoccupations au temps « t ») et ses théories épousées (notamment ses préoccupations au temps « t' »). Comme cela a été expliqué, le chercheur va aider le FE à décrire l'action aussi finement que possible. Sur la base de cette description, la pensée dans l'action va être accessible. Le verbatim ci-dessous permet d'identifier une des techniques utilisées par le chercheur pour faire

FE : « Je pense que je dis "est-ce qu'il y a autre chose ?" je laisse cinq secondes puis je dis "non ?" et je continue. »

Chercheur : « Alors entre le "est-ce qu'il y a autre chose ?" et le "non ?", que penses-tu ? »

FE : « Entre l'autre chose et le "non ?", je me dis "c'est quand même pas mal qu'ils me répondent" [...] mais voilà quand je dis "est-ce qu'il y a autre chose ?", oui il y a autre chose... Il manque des informations mais bon. C'est une question de temps, je me dis : je ne vais pas leur laisser dix minutes pour réfléchir, faut pas rester là comme ça. [...] Je veux avancer quand même, je vise la prise de notes, faut avoir de la matière, ne pas perdre de temps » (Verbatim illustrant un accès à la pensée dans l'action via la description des micro-actions).

émerger la pensée dans l'action et en parallèle les préoccupations du dans l'action.

Dans le verbatim, le FE identifie ses préoccupations lorsqu'il récupère rapidement la parole après avoir posé une question aux élèves ; il se sent dans l'obligation de « donner sa matière » puisqu'il travaille la prise de notes. Pour le FE, travailler la prise de notes avec les élèves suppose de dispenser une « matière » dense. La théorie d'usage pourrait être formulée comme ceci : « si je veux travailler la prise de notes avec mes élèves, je dois exposer une quantité suffisante de contenus théoriques ».

La suite de l'entretien permettra de faire émerger d'autres préoccupations dans l'action (temps « t »). En effet, le FE explique qu'il a donné la parole aux élèves par lassitude de parler seul, qu'il a repris rapidement la parole par peur des questions des élèves et qu'il n'écoutait pas la réponse d'un élève parce qu'il était en train de réfléchir à la suite de la matière qu'il devait expliquer. En somme, le FE identifie qu'il donne la parole aux élèves à de multiples occasions mais que ses tentatives sont vaines car les élèves n'ont pas le temps de formuler leurs idées. À partir de cette prise de conscience, le FE et le chercheur se sont penchés (en plus des objectifs définis au début de cet article) sur les représentations du FE, de manière à faire évoluer la représentation suivante : « si les élèves doivent s'entraîner à la prise de notes, le professeur doit expliquer lui-même une quantité importante de contenus théoriques ».

Les postures réflexives des FE

Les postures de témoignage et de questionnement sont les celles que nous avons majoritairement observées tant dans les commentaires spontanés que dans la réflexion conjointe alors que moins de 5 % des commentaires spontanés des FE indiquent une posture de retranchement (Jorro la définit par son caractère général). L'utilisation de la

vidéo pourrait expliquer ce résultat dans la mesure où la confrontation à son image offre au FE une granularité de l'expérience suffisante pour qu'il soit plongé dans toute la complexité de sa pratique. Néanmoins, les premiers commentaires spontanés lors des expériences initiales d'autoconfrontation se rapportent souvent à l'apparence physique, à la voix du FE. Une fois passé le choc d'être confrontés à leurs mimiques, leur accent, leur corps en déplacement, les FE parviennent à adopter des postures davantage réflexives. L'accompagnateur veille, lors de ces premiers commentaires, à déculpabiliser le FE et à l'amener à relativiser afin de l'aider à s'approprier son image.

Dans ces premiers commentaires spontanés, les postures de témoignage sont les plus fréquemment codées alors que la posture de questionnement émerge plus tard dans le même entretien lors des co-réflexions, voire pour un plus petit nombre de FE, dans les entretiens ultérieurs. Dans les co-réflexions, on ne voit pas resurgir des postures de retranchement, ce qui laisse penser que le type d'accompagnement atteint au moins en partie ses objectifs. En effet, les postures de retranchement sont plus fréquemment observables lorsque les FE sont invités à décrire et à analyser leur action en présence de pairs ou d'évaluateurs devant lesquels ils hésitent à se mettre à nu.

L'analyse des données sur la base des seuils décrits par Jorro montre que le seuil le plus souvent atteint dans les entretiens avec les FE est celui de l'interprétation. En outre, alors que la « critique régulatrice » est peu relevée dans les commentaires spontanés, elle semble se construire plus distinctement dans les interactions avec l'accompagnateur. Mais l'analyse de chacun des extraits pris séparément ne débouche pas automatiquement sur une piste de régulation concrète : parfois, elle donne lieu à des questionnements. Méthodologiquement, il paraît important de garder une vue globale de l'entretien car il n'est pas rare que les FE poursuivent une analyse, un questionnement entrepris précédemment.

Conclusion

L'entretien d'autoconfrontation permet au FE d'envisager une expérience positive. En formulant des alternatives à son action, proches de ses préoccupations dans l'action, il peut reprendre le contrôle de l'environnement complexe de la classe, se sentir capable de le gérer. Ces alternatives, très contextualisées dans un premier temps puis peu à peu conceptualisées, devraient permettre au FE de réguler sa pratique au cœur de l'action et certainement de manière proactive dans les phases de planification de ses leçons.

Les résultats analysés jusqu'ici invitent à analyser l'existence d'une relation — ou à approfondir la relation — entre la qualité de la prise de conscience, celle de la régulation dans l'action chez les FE et les démarches mises en œuvre par l'accompagnateur.

Le dispositif permet également de recueillir un matériel didactique riche, qui rend compte de la complexité du métier, tout particulièrement des aspects problématiques pour les débutants. Ce matériel nous sert à alimenter les cours de didactique spéciale tout en conservant les exigences nécessaires à l'exercice du métier.

Notes

⁽¹⁾ Une des auteures de ce texte, Jacqueline Beckers, est responsable de la formation en didactique disciplinaire de ces étudiants, incluant la préparation et la supervision des stages (15 ECTS sur les 30 que compte le programme général de formation sont accordés à la didactique disciplinaire).

⁽²⁾ Selon Pastré (2002, p.10) : « en didactique professionnelle, l'analyse du travail répond à un double objectif : construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence ; mais aussi utiliser les situations de travail

comme des supports pour la formation des compétences ».

⁽³⁾ L'autre auteure de ce texte, Charlène Leroy.

⁽⁴⁾ Le numéro 26 de *Puzzle* (août 2009) a été entièrement consacré à cette thématique.

⁽⁵⁾ Thèse de doctorat de Charlène Leroy.

⁽⁶⁾ La démarche méthodologique est inspirée des modalités de compagnonnage réflexif exploitées depuis plusieurs années dans la formation des formateurs d'enseignants (Beckers, 2007).

Bibliographie

ADAMS, P.E.; KROCKOVER, G.H. (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. *Science teacher education*, 81, (1), 29-50.

AMIGUES, R. & SAUJAT, F. (1999). La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. *Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education*. Bordeaux : AECSE.

AMIGUES, R., FAFIA, D. & SAUJAT, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.

ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.

ARMENOULT, G. (2005). *La pratique de l'entretien d'explicitation*. Retrieved July 29, 2010, from Centre d'évaluation de Documentation et d'Innovation Pédagogique. Ministère français de l'Équipement des Transports et du Logement. Web site : http://www.fractaleformation.net/index2.php?option=com_d o c m a n & t a s k = d o c _ v i e w & g i d = 3 1 & I t e m i d = 3 2

BECKERS, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseigne-*

- ment et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- BECKERS J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». *Puzzle*, 26, 4-14.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- CLOT, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*, dans J.M. Baudouin et J. Friedrich (Éds). *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck (coll. « Raisons éducatives »).
- DONAY, J. & CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke/Namur : Éditions du CRP/ Presses universitaires de Namur.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FAÏTA, D. & VIEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skolhé, hors série*, 1, 57-68.
- JORRO A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27, 2, 33-47.
- JORRO A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 1, 31-44.
- LEBLANC, S., RIA, L., DIEUMEGARD, G. SERRÉS, G. & DURAND, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche active. *Activités*, 5(1), 58-78.
- PASTRÉ, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- PAUL, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- RIA, L., SÈVE, C., DURAND, M. & BERTONE, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 535-554.
- RIX, G. & LIEVRE, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6^e Congrès Européen de Sciences des Systèmes. Paris, France.
- ROGALSKI, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Communication présentée au Séminaire International Professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Centre International d'études pédagogiques, Sèvres.
- SCHÖN, D.A. (1988). Coaching Reflective Teaching, dans Grimmet, P.P & Erickson, G.L (Éds.), *Reflection in teacher education* (pp.19-29). Vancouver: Pacific educational press, University of British Columbia.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.
- THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, dans Barbier, J-M. (Éd). *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, n°44-1, 7-18.
- VERMERSCH, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.